
Formation à l'évaluation

Anne Fossati



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3270>

DOI : 10.4000/ries.3270

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1996

Pagination : 45-51

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Anne Fossati, « Formation à l'évaluation », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 11 | 1996, mis en ligne le 29 juillet 2013, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3270>

Ce document a été généré automatiquement le 14 novembre 2019.

© Tous droits réservés

Formation à l'évaluation

Anne Fossati

- 1 Dans l'académie de Versailles, depuis plusieurs années, un stage de formation à l'évaluation est proposé à l'ensemble des professeurs de sciences de la Vie et de la Terre enseignant en collège. Celui-ci, d'une durée de trois jours, est organisé sur leur temps de travail, par la MAFFPEN¹ dans le cadre du plan académique de formation.

Attentes et démarche

- 2 Les stagiaires ont des attentes nombreuses et complémentaires dans ce domaine. Au delà d'une demande explicative des termes comme évaluation formative ou évaluation sommative, ils s'interrogent sur ce qui est à évaluer, comment et dans quel but l'évaluer. Comment prendre en compte les évaluations formatives des élèves ? Comment utiliser les grilles d'évaluation proposées dans les manuels scolaires ? Comment aider les élèves à progresser et à remédier à leurs erreurs ? Comment rendre plus efficace son enseignement ? Ils ont également le besoin de réfléchir et d'échanger sur leur pratique d'enseignant, de se rassurer devant les difficultés liées aux conditions d'enseignement et à l'hétérogénéité des classes. Le fait pour ces collègues de participer au stage signifie aussi qu'ils veulent approfondir une réflexion déjà engagée sur ce sujet. Il y a, d'après leur expérience personnelle, un doute, une crainte de ne pas évaluer correctement leurs élèves, d'être peut-être injuste vis-à-vis d'eux et donc, inconsciemment, ils sont prêts au dialogue et à une remise en cause personnelle.
- 3 Dans notre activité d'enseignant, nous devons régulièrement évaluer la tâche ou la production de nos élèves : les noter. Ce n'est pas un acte anodin, les notes ayant une importance capitale pour leur avenir et leur orientation. Cela est sensible quand on voit comment ils sont inquiets de leurs résultats scolaires, comment ils essaient quelquefois de récupérer à l'arraché le demi-point qui les amène alors à 10/20... Quand à ceux qui ne réussissent pas, ils se forgent une carapace pour résister à la pression des notes et cela se traduit souvent par des comportements ascolaires. Il est donc légitime en tant qu'enseignant de s'interroger sur l'évaluation.

- 4 Pour engager la réflexion avec les stagiaires, la démarche proposée est la suivante : chacun reçoit le texte d'un devoir donné à des élèves de collège ainsi que deux copies d'élèves corrigées. On lui demande d'en prendre connaissance et de chercher pour quelles raisons le professeur qui a donné ce devoir a été gêné au moment de la correction. La mise en commun des remarques de tous les professeurs conduit au constat global suivant : l'évaluation pose problème car on ne sait pas ce qu'on évalue. Les causes en sont nombreuses :
- les objectifs ne sont pas toujours clairs ;
 - les demandes faites aux élèves sont souvent trop vagues ;
 - le moment de l'évaluation est parfois mal choisi ;
 - le niveau de difficulté des exercices n'est pas bien maîtrisé ;
 - la correction est peut-être mal conduite.
- 5 Durant le stage, dans le cadre des activités proposées, un travail axé sur chacun de ces cinq points est progressivement mené avec les stagiaires. Les deux premières journées de formation consécutives permettent d'aborder les quatre premiers points. La journée de retour sert à faire le bilan, le plus souvent à partir des expériences qu'ils ont tentées en classe et à traiter le dernier point.

Une pédagogie par objectifs

- 6 L'enseignant n'évalue pas au hasard ses élèves, il a des objectifs qu'il doit être capable de définir précisément, notamment les connaissances et les méthodes (dessin, dissection, analyse d'expérience ou de graphique, etc.). Les objectifs sont fixés par les programmes et compléments officiels. À la fin d'un chapitre, ce sont ces mêmes objectifs qui seront évalués. Il est donc nécessaire de les communiquer aux élèves sous forme d'un « contrat » passé avec eux. Celui-ci a un double but :
- pour l'élève, il permet d'instaurer un climat de confiance et de respect mutuel. L'enseignant n'est pas là pour le piéger ; l'élève qui travaille doit réussir, ce qui est encourageant et sécurisant... ;
 - pour le professeur, il permet d'être plus efficace, d'atteindre plus rapidement ses objectifs et d'améliorer ainsi la couverture du programme, et lui évite, enfin, de se disperser.
- 7 Pour essayer de mieux cerner cet aspect, une activité est proposée aux stagiaires. A partir de deux exercices tirés des manuels scolaires, il s'agit de rechercher tous les objectifs qui y sont envisagés. L'analyse d'un exercice montre qu'il en comporte souvent plusieurs. De plus, si certains objectifs sont clairement identifiables, comme les connaissances, d'autres sont sous-entendus, comme la saisie des informations, l'analyse des données et la rédaction de la réponse. Or, pour évaluer correctement un élève, il faut évaluer séparément les différents objectifs et dans ce cas seulement, il sera possible de remédier aux erreurs.
- 8 En effet, si les objectifs sont trop nombreux et mal définis, lorsque l'élève ne sait pas répondre, il y a tellement de causes possibles qu'on ne peut pas dire pour quelles raisons il n'a pas réussi, on ne sait pas sur quel élément il a buté, on ne peut remédier à ses erreurs puisque leur diagnostic est impossible.

L'opérationnalisation des objectifs

- 9 Au moment d'un contrôle, les élèves sont évalués à partir des réponses qu'ils apportent aux questions posées. Les réponses obtenues ne sont pas toujours exactes. Pourquoi ? Les élèves n'ont pas appris ou compris leur leçon, ou bien ils n'ont pas compris ce qui leur était demandé. En effet, bien souvent l'énoncé lui-même de la question pose un problème aux élèves. Il est donc nécessaire d'améliorer, de clarifier les énoncés des exercices c'est-à-dire d'opérationnaliser les objectifs. Pour qu'un objectif soit opérationnalisé, il faut :
 - donner aux élèves les conditions dans lesquelles la tâche est réalisée ;
 - demander aux élèves une activité précise qui s'accompagne d'un comportement observable ; pour cela, utiliser des verbes d'action (dessiner, encadrer, souligner) et éliminer les verbes mentalistes (comparer, justifier, choisir) ;
 - préciser aux élèves les exigences, c'est-à-dire les critères de réussite.
- 10 L'opérationnalisation des objectifs est donc un préalable indispensable à toute évaluation. Pour familiariser les professeurs avec cette démarche, on leur propose alors une série de dix exercices variés et on leur demande de chercher si il y a opérationnalisation ou non des objectifs, de voir si les énoncés sont corrects ou de réfléchir à leur amélioration. Voici, par exemple, deux énoncés :
 - « lire aisément une carte topographique au 1/50 000° » ;
 - « parmi la liste d'organes ci-dessous, soulignez en rouge ceux qui font partie de l'appareil digestif puis en bleu ceux par lesquels passent les aliments ».
- 11 Dans le premier cas, on ne sait ni ce qui est précisément donné à l'élève (une carte sans doute, ou un extrait), ni ce qu'il doit faire et quels critères de réussite ont été fixés. L'élève est peut-être capable de lire une carte topographique, mais pour l'enseignant cela ne se traduit pas par un quelconque comportement observable. Par contre, lui demander à partir d'une carte, soit de chercher un point précis et son altitude, soit de calculer la distance entre deux points donnés, soit de mettre en relation différentes cartes simplifiées et les profils correspondants, sont autant d'activités possibles pour vérifier ce même objectif. Il y a alors un comportement observable et les critères de réussite pourront être précisés.
- 12 Dans le second cas, l'objectif est opérationnalisé. On donne à l'élève une liste comportant différents noms d'organes. On lui demande une double activité où il doit souligner avec deux couleurs différentes ce qui correspond bien à un comportement observable. Les critères de réussite, par contre, n'ont pas été précisés.
- 13 Dans la première question, on peut considérer qu'une erreur, voire deux au maximum, seront admises, par exemple. Dans la deuxième question, une seule erreur sera acceptée. Il est du ressort de l'enseignant de fixer les critères de réussite. Ceux-ci peuvent varier d'un enseignant à l'autre mais ils doivent obligatoirement être communiqués aux élèves. Cela garantit l'objectivité de toute évaluation.

Les deux formes d'évaluation

L'évaluation formative

- 14 Se pose également aux enseignants le problème du moment de l'évaluation. Dans le groupe des stagiaires, chaque professeur va préciser aux autres quand il évalue ses élèves, dans quel but, quelle note il attribue et ce qu'il en fait. A partir de cet échange, on peut constater que nous sommes tous amenés à évaluer nos élèves après les apprentissages (contrôle), mais souvent que nous sommes tentés de le faire également pendant ou même avant un apprentissage. Nous mélangeons alors deux types d'évaluation – l'évaluation formative ou formatrice, et l'évaluation sommative – qu'il convient absolument de distinguer puisqu'elles ont deux fonctions très différentes.
- 15 En cours d'apprentissage, l'évaluation formative permet à l'élève de s'auto-évaluer. Il a droit à l'erreur et, en prenant en compte ses erreurs, il doit progresser. Il est en situation de projet, il essaie de réussir, ce qui est motivant et augmente son intérêt. Il n'est pas noté, ce qui est encourageant, car la note est un stress avec ses conséquences sur la moyenne et les bulletins. L'évaluation formative a un caractère privé : elle est entre l'élève et son professeur. Elle se situe avant (évaluation formative initiale ou diagnostic), pendant (évaluation formative interactive), ou après (évaluation formative rétroactive) l'apprentissage. Elle permet également au professeur de réguler son enseignement : elle a une fonction pédagogique.
- 16 Par exemple, lorsque l'on aborde un nouveau thème, bien souvent, les élèves ont déjà reçu des informations sur ce sujet dans des classes précédentes. Mais ce n'est pas parce qu'ils l'ont déjà étudié qu'ils s'en souviennent ! Il est donc très important pour le professeur de faire un bilan de ce que savent ou ne savent pas les élèves sur ce sujet. Cette évaluation formative initiale va permettre d'améliorer les conditions d'apprentissage en rappelant les acquis antérieurs et en posant le nouveau problème à traiter. A un autre moment, on veut s'assurer que le message est passé. Il ne suffit pas de dire : « ... C'est compris ?... Qui n'a pas compris ? ». Il faut alors proposer une activité permettant de vérifier que la totalité ou presque des élèves ont compris (évaluation formative rétroactive). Et, si à ce moment là, on constate que seul un très petit nombre d'élèves réussit l'activité proposée, c'est que le message n'a pas été assez clair et l'enseignant se doit de recommencer, non pas en répétant une deuxième fois, mais en changeant d'approche.
- 17 L'activité proposée aux élèves en évaluation formative doit obéir aux règles suivantes : elle doit être rapide, motivante ; elle doit correspondre à des objectifs précis ; elle doit s'accompagner d'un comportement observable ; elle doit être facile à corriger ; elle n'est pas notée, ou si une appréciation est portée, cela ne participera pas à la moyenne (évaluation trimestrielle ou annuelle de l'élève) ; elle peut être individuelle ou collective ; elle peut être écrite ou orale. Elle doit toujours permettre à l'enseignant d'adapter son enseignement, c'est-à-dire d'apporter des informations supplémentaires, de remédier aux erreurs (remédiation), d'être plus efficace et d'améliorer ainsi la couverture du programme. Elle nécessite d'adapter les documents du livre, d'utiliser pour des objectifs successifs, si c'est possible, le même document, d'exploiter à fond les supports choisis.
- 18 En évaluation formative, à partir d'activités différentes, on peut poursuivre un même objectif au cours de l'année (cohérence horizontale) et d'année en année (cohérence

verticale). Par exemple, dès la classe de 6^e et jusqu'en terminale, on pratique la démarche expérimentale.

- 19 Comment aider les élèves à maîtriser des éléments comme hypothèses, conditions d'expérience, résultats, facteur variable, etc. ? Il faut, en fait, décortiquer les étapes de cette démarche. Qu'elle soit initiale, interactive ou rétroactive, l'évaluation formative est à usage interne (pas de note sur le carnet de correspondance de l'élève) ; à caractère privé : entre l'élève et le professeur ; à stratégie correctrice (adapter, compléter, modifier l'enseignement). Son but est d'amener l'ensemble des élèves à l'acquisition des savoirs et des méthodes, de les faire participer à cette construction des savoirs, de les homogénéiser.

L'évaluation sommative

- 20 L'évaluation sommative, c'est-à-dire « le contrôle », se situe toujours après l'apprentissage. C'est le bilan. Elle doit permettre de sanctionner (noter) afin de vérifier, chez les élèves, l'atteinte des objectifs de connaissances et de méthodes : elle a une fonction sociale. L'évaluation sommative est à usage externe (note sur le carnet de correspondance puis dans la moyenne trimestrielle et sur le bulletin de l'élève) ; à caractère public : elle est connue des autres élèves, des parents, de l'administration ; définitive, elle certifie du niveau de l'élève et permet de le repérer dans le cadre du cursus scolaire. Son but, c'est de classer individuellement chaque élève par rapport à l'acquisition des savoirs, de le différencier. Deux à trois notes seulement seront donc données par trimestre, les mêmes types d'exercices pouvant très bien se retrouver dans les deux cas, mais avec une autre intention selon l'étape de l'apprentissage (en cours d'apprentissage/évaluation formative, apprentissage terminé/évaluation sommative).

Le niveau de difficulté des exercices

- 21 A l'issue d'un contrôle, les élèves sont quelquefois très déçus, c'était dur ! A quoi correspond en fait la difficulté d'un exercice ? Tout d'abord, on ne peut jamais dire qu'un exercice est dur ou facile. Le niveau de difficulté monte ou descend en fonction de la situation d'apprentissage. D'autre part, pour réussir tel ou tel exercice, les élèves sont amenés à réaliser des opérations intellectuelles plus ou moins complexes. Il est donc nécessaire de connaître et déterminer les différents niveaux de difficultés des exercices afin d'évaluer correctement les élèves.
- 22 Un instrument est mis à la disposition des enseignants, la Taxonomie des objectifs pédagogiques établie par Bloom et ses collaborateurs, dans les années 1950. On y distingue trois grands domaines :
- le domaine cognitif, domaine de la connaissance et des opérations intellectuelles, c'est-à-dire la manière de voir et de penser ;
 - le domaine socio-affectif, domaine des sentiments et des attitudes, c'est-à-dire la manière d'être et de se comporter ;
 - le domaine psychomoteur, domaine des capacités sensorielles et motrices c'est à dire la manière de faire quelque chose.
- 23 C'est le domaine cognitif qui intéresse les enseignants, et il comporte six niveaux, du plus simple au plus complexe. Le niveau 1, qui correspond à la simple acquisition des connaissances, se distingue des cinq niveaux suivants dans lesquels interviennent des

opérations intellectuelles mettant en jeu des processus mentaux de plus en plus complexes pour aboutir à l'utilisation, la découverte et l'analyse des documents. Par exemple, réciter par écrit la définition d'une notion telle qu'elle a été écrite dans le classeur de l'élève correspond à une difficulté de niveau 1. Compléter sur le même sujet un texte à trous est déjà d'un niveau 2. Demander un transfert à l'élève par rapport à ce qui a été étudié en classe relève du niveau 3 : dans ce cas l'élève doit identifier la situation nouvelle, la confronter à ce qu'il a appris et trouver une solution.

- 24 Malgré des imperfections, cette taxonomie présente plusieurs intérêts et permet de situer le niveau de difficulté d'un exercice, de construire une progression dans les exercices d'apprentissage, d'éviter les dérives qui sont une des raisons de l'échec scolaire. Ce n'est pas parce qu'on a compris qu'on sait analyser.
- 25 Pour aider les stagiaires à comprendre et à utiliser la taxonomie de Bloom, on leur demande de rechercher à partir d'une liste d'exercices différents se rapportant à un sujet donné, comme la reproduction par exemple, le niveau de difficultés des différents exercices. On s'aperçoit très vite que les exigences des enseignants correspondent aux niveaux 4, 5 et 6 (maîtrise des connaissances) et qu'on oublie trop souvent les niveaux les plus bas 1, 2 et 3 (acquisitions des connaissances). Cela ne veut pas dire qu'on doive seulement évaluer les élèves en leur proposant des exercices simples. On peut très bien se fixer un niveau 4 ou 5 si on propose en même temps les étapes intermédiaires aux élèves. Certains pourront atteindre le but fixé, d'autres s'arrêteront en cours de route.
- 26 Il y a là une dérive fréquente au niveau de l'évaluation. On ne prend pas en compte le travail élémentaire des élèves pour restituer et choisir ou ordonner des connaissances. On évalue directement l'analyse et la synthèse. De nombreux élèves se retrouvent alors en situation d'échec. On se fait « plaisir » à distinguer une élite. Rien n'est plus facile ensuite que de dire « les élèves sont tous nuls ». Il est donc essentiel en évaluation de connaître le niveau de difficulté des exercices proposés.

Une correction améliorée

- 27 Corriger les copies... Pour la plupart des enseignants c'est une tâche ingrate, effectuée sans grand plaisir ! Et pourtant, les notes sont tellement importantes. Il faut donc être particulièrement vigilant dans l'exécution. Devant une question posée, nous attendons un ou plusieurs éléments de réponse. Au moment de la correction, nous prenons en compte des éléments dans la copie de l'élève et nous les confrontons à ce que nous attendons, c'est-à-dire notre modèle de référence. Or celui-ci peut être modifié malgré nous, sous l'influence de différents facteurs, comme des informations concernant cet élève ou sa classe, le temps passé devant les copies, les réponses imprévues d'élèves... expliquant ainsi des écarts de notation. Pour les limiter, les enseignants n'étant pas infailibles, des règles simples peuvent être suivies : corriger en respectant l'anonymat, corriger exercice par exercice, modifier l'ordre des copies.
- 28 Le stage, à travers ces quelques facettes, conduit ainsi à une prise de conscience du pouvoir énorme que possède tout enseignant lorsqu'il note des copies d'élèves et de l'obligation qu'il a, vis-à-vis de ses élèves, de rendre son évaluation la plus juste possible.

NOTES

1. Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale.

RÉSUMÉS

Cette étude de cas présente, pour une discipline précise, les sciences de la vie et de la terre, une démarche de formation à l'évaluation proposée à des professeurs de collège, dans le cadre d'un stage annuel de la MAFPEN (Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale) de Versailles.

INDEX

Index géographique : France

Mots-clés : évaluation, formation des enseignants, sciences de la terre, sciences de la vie, évaluation de l'élève

AUTEUR

ANNE FOSSATI

Professeur de sciences de la Vie et de la Terre, formateur à la MAFPEN, Versailles, France